



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education

2025, 25(2), 1189– 1205. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1557651](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1557651)



Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Hataları
 Written Expression Errors of Arab Students in Turkish

Halit KARATAY¹, **Seda KAYA²**

Geliş Tarihi (Received): 28.09.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 05.05.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2025

Öz: Yazma becerisi üretici dil becerilerinden biri olup öğrencilerin dil gelişimlerinin ve hatalarının somut olarak görülebilmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de C1 düzeyinde Türkçe öğrenen 15 Arap öğrencinin yazma çalışmalarında görülen dil kullanım hataları incelenmiştir. Çalışmanın dokümanları doküman analizi tekniği ile toplanmış; verileri içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Dil kullanım hatalarının ana ve alt konuları belirlenmiş, sebepleri öğrencilerin ana dillerinden örnekler verilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin ana dillerinin yapısı ve kurallarının Türkçeye ket vurduğu dolayısıyla öğrencilerin hata yapmalarına neden olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini geliştirilebilmek, dil öğrenirken yaptıkları hataları en aza indirmek için ders araçlarında yeteri kadar dilbilgisi ve yazma çalışmalarına yer verilebilir. Öğretim sürecinde öğrencilerin yaptıkları hatalara zamanında dönüt verilmesi de hataların azaltılması açısından önemlidir. Web 2.0 araçlarının kullanımı da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede eğlenceli ve öğretici olabilir. Ayrıca öğretmenin dil öğretirken hedef dili kullanması, öğrencilerin cümle oluştururken, dili kullanırken kendi ana dillerinde düşünmenin ve hata yapmalarının önüne geçebilir.

Anahtar Kelimeler: Arap öğrenciler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Yazılı anlatım, Hata analizi

&

Abstract: Writing is one of the most productive language skills and plays a crucial role in concretely observing students' language development and identifying their errors. This study examines the language usage errors observed in the writing tasks of 15 Arab students learning Turkish at the C1 level at Bolu Abant İzzet Baysal University TÖMER. The data were collected using the document analysis method and analyzed through content analysis. The primary and secondary categories of language usage errors were identified, and the causes of these errors were explored by providing examples from the students' native languages. The findings revealed that the structure and grammatical rules of the students' native language interfered with their use of Turkish, leading to errors. To enhance students' Turkish writing skills and minimize the mistakes they make while learning the language, incorporating sufficient grammar and writing exercises into course materials is recommended. Providing timely feedback on students' mistakes during the teaching process is also critical for reducing errors. Additionally, the use of Web 2.0 tools can be both engaging and instructive in developing students' writing skills. Furthermore, teachers' consistent use of the target language during instruction can prevent students from relying on their native language, thereby reducing sentence construction and language usage errors.

Keywords: Arab students, Teaching Turkish as a foreign language, Written expression, Error analysis

Atıf/Cite as: Karatay, H., Kaya, S. (2025). *Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım hataları*. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1189-1205, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1557651](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1557651).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Prof. Dr. Halit Karatay, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, halitkaratay@gmail.com, 0000-0003-1820-0361

² Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Seda Kaya, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, sedakayabp@gmail.com, 0000-0002-4658-4924

1. GİRİŞ

Bireylerin duygu ve düşüncelerini kendi ana dili kurallarına göre yazılı bir şekilde ifade etmesi anlamına gelen (Karatay, 2020) dört temel dil becerilerinden üretici dil becerilerinden olan yazma becerisinin edinimi, etkili ve işlevsel kullanımı diğer becerilere nazaran daha yavaş ve geç olmaktadır. Çünkü yazma becerisinde öğrencinin yazım ve noktalama kurallarını bilmesi, yazma araçlarına erişmesi, yazacağı konuyu düşünmesi, kafasında konuyu organize etmesi gibi birtakım bilişsel süreçler gereklidir. Bu da öğrenciye birtakım yük getirir.

Yazmada öğrencinin konuyu bulması; amacını, hedef kitleyi belirlemesi, yazacağı metnin türüne karar vermesi, o türe özgü anlatım biçimlerini belirlemesi, yazısını planlaması, geliştirmesi, yazım, noktama ve anlatım hatalarını düzeltmesi ve en son yayınlaması ve bu sürecin öğrenciye öğretilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları değerlendirildikten sonra zamanında verilen geri bildirimler, yeni yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılması yazma becerisini geliştirebilir. Nitekim yazma becerisi bireylerin özel yetenekler yerine yaşa, deneyime, ön bilgilere bağlı olarak zaman içerisinde doğru etkinliklerle geliştirilip kazanabilecekleri bir beceridir (Karatay, 2011).

Yazma, ana dilde bile karmaşık bir süreçtir. Şüphesiz bir dili yabancı dil olarak öğrenirken daha da zorlaşır (Heydari ve Bagheri, 2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi ilk olarak temel düzeyde alfabe öğretimiyle başlar; daha sonra ses farkındalığı kazandırma, kelime öğretimi çalışmaları, cümle oluşturma ve metin oluşturma alıştırmalarıyla devam eder (Tiryaki, 2017). Metin yazma çalışmaları her düzeyde yaptırılır fakat öğrencilerin yazma yeterlikleri değişmektedir. Örneğin: A1 düzeyinde bir öğrenci kendisinin ya da hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit deyimler ve cümleler kullanarak yazabilirken A2 düzeyinde birbiriyle bağlantılı cümleler kurarak insanlar, mekânlar, meslek ya da eğitim ile ilgili deneyimleri hakkında kendi sosyal çevresinden günlük konuları içeren bir şeyler yazabilir. B1 düzeyinde kendi uzmanlık alanından alışık olduğu günlük meseleler hakkında geniş çapta teknik bilgileri oldukça emin olarak ve pek alışık olmadığı bazı şeyler hakkındaki bilgileri özetleyerek rapor verebilir ve görüşünü bildirebilir. B2 düzeyinde değişik kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri de katıp değerlendirerek kendi ilgi alanından çeşitli konuları içeren anlaşılır ve ayrıntılı metinleri kaleme alabilir. C1 düzeyinde ise anlaşılır, akıcı ve karmaşık metinleri, okuyucunun en önemli noktaları bulabilmesini kolaylaştıran, mantıklı yapılandırılmış şekilde, uygun ve etkili bir üslup ile yazabilir (CEFR, 2018).

Öğrencinin dil düzeyi ilerledikçe yeterlikleri artsa da C1 düzeyindeki bir öğrencide hâlâ temel düzey öğrencilerde görülebilecek hatalar görülebilir. Özetle bir öğrencinin dil düzeyi ilerlese bile birtakım dil hataları devam edebilmektedir (Akbaba ve Yalçın, 2016; Altaş Özkan, 1992; Çangal ve Başar, 2018; Kaya, 2023; Msakhradze, 2019). Bu hatalara neden olarak öğrencilerin ana dilinin hedef dili etkilemesi, aşırı genelleme, kural kısıtlamalarından habersiz olma, kuralların eksik uygulanması, yanlış kavramsallaştırma (Richards, 1970) gösterilebilir.

Öğrencilerin hata yapması her zaman olumsuz değerlendirilmemelidir. Aslında öğrenci hataları üç farklı açıdan önemlidir. İlki öğretmene, eğer sistematik bir analiz yaparsa öğrencinin bu hedefe doğru ne kadar ilerlemiş olduğunu gösterir ve sonuç olarak öğretmesi gerekenleri gösterir. İkincisi, araştırmacıya dilin nasıl öğrenildiğine veya edinildiğine, öğrencinin dili keşfederken hangi stratejileri veya prosedürleri kullandığına dair kanıt sağlar. Üçüncüsü (ve bir bakıma bu onların en önemli yönüdür) öğrencinin kendisi için vazgeçilmezdir, çünkü hata yapmayı öğrencinin öğrenmek için kullandığı bir araç olarak görebiliriz. Bu, öğrencinin öğrendiği dilin doğası hakkındaki hipotezlerini test etmesinin bir yoludur. O hâlde hata yapmak hem anadilini edinen çocukların hem de ikinci dil öğrenenlerin başvurduğu bir stratejidir (Corder, 1963). Hata yapmak dil öğrenmenin doğasında olsa da hataların çözümlenip belirlenmesi öğretim materyalleri hazırlanmasında, yöntem ve teknik belirlemede, kolaydan zora olacak şekilde öğretimi planlamada, sağıltıcı dersler yapılmasında, öğrenci yeterliklerinin belirlenmesinde ve öğrenciye geri bildirim sağlaması açısından önemlidir (Sridhar, 1975). Yazma becerisinde öğrencilerin yaptıkları dil

hataları somut olarak görüleceğinden zamanında yazma çalışmalarının incelenip hataların çözümlenmesi ve dönüt düzeltmelerin yapılması hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından önemlidir.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Bilişsel ve fiziksel süreçleri birlikte işe koşan bu becerinin hem Türkçenin ana dil olarak hem de yabancı dil olarak öğretiminde geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle yazma becerisinde öğrencilerin yaptıkları hataların, sebeplerinin ve zorlandıkları yerlerin belirlenmesi daha sonra ise doğru yöntem ve tekniklerle bunların sağaltılması gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen hatalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında yapılan hata analizi çalışmaları incelendiğinde çeşitli dillerde yazma hatalarının (Aytan ve Güney, 2015; Bayazıt, 2018; Gürler, 2019; Yılmaz ve Bircan, 2015) ve yazma problemlerinin belirlendiği (Aydın, 2014; Boylu, 2014; İnan, 2014; İnce, 2006; Özarslan, 2018; Şahin, 2020; Tiryaki, 2017) çalışmalarla karşılaşmıştır. Bu çalışmada ise BAİBÜ TÖMER’de eğitim gören C1 düzeyindeki 15 Arap öğrencinin yapmış olduğu yazılı anlatım hataları ve nedenleri ayrıntılı olarak incelenmiş, öğrencilerin ana dillerinden kaynaklanan hatalar irdelenmiştir. Arap öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını belirlemeye yönelik alanyazında çalışmalar olsa da (Adalar Subaşı, 2010; Alshirah, 2013; Bölükbaş, 2011; Şahin, 2020; Şihanlıoğlu, 2021) her yapılan çalışmada yeni bir hatanın dahi bulunması hataların sağaltılması noktasında önemlidir. Ayrıca bu çalışmadaki araştırmacılardan birinin ana dillerinden biri Arapça olup hataların nedenlerinin iki dille ayrıntılı olarak karşılaştırılması sağlanmıştır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu çalışmada şu soruya cevap aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatım hataları nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatım hataları incelenmiştir. Öğrencilerin hatalarının incelenmesinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlar. Verileri tanımlamaya ve içerisinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışır. İçerik analizinde; önce veriler kodlanır, temalar bulunur, kodlar ve temalar düzenlenir, bulgular tanımlanır ve yorumlanır aşamaları vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de C1 düzeyinde Türkçe öğrenen 15 Arap öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama aracı ve süreci

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını belirlemek amacıyla araştırmanın birinci aşamasında, hataları ve hataların alt kategorilerini belirlemek için bir HBT (hata belirtke tablosu) hazırlanmıştır. Bu tabloda öğrencilerin derslerde sıklıkla hata yaptıkları konuların ana ve alt başlıkları bulunmaktadır. Örneğin söz dizimi ana başlığının altında “kurallı cümle kullanma, özne yüklem uyumsuzluğu, birleşik cümle kullanma, belirtili isim tamlaması, belirtisiz isim tamlaması hatası” bulunmaktadır. Bu tablonun ana ve alt başlıklarını belirlemek için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra süreç içerisinde kağıtlar incelendikçe belirlenen hatalara göre HBT’nin içeriği genişletilip daraltılmıştır. Veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Tek başına bir veri yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de

kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlk olarak HBT’de olan hata kategorileri Maxqda nitel analiz programına girildi. Daha sonra öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları aynı programa kaydedildi. Kâğıtlar incelendikçe kategorilere ya yeni kategori eklendi ya da öğrencilerin hata yapmadıkları kategoriler çıkarıldı. Bu kategoriler daha sonra üç alan uzmanı tarafından iki kez okunarak kendi içinde ana ve alt temalar sağlandı.

2.4. Verilerin analizi

Verilerinin çözümlemesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. “Betimsel analiz, toplanan verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlanması sürecidir. Bu analiz tekniğinin amacı elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bölümde öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında görülen hatalar: söz dizimi hataları, isim çekim eki hataları, fiil çekim eki hataları, fiilimsi hataları, kelime seçimi hataları, ses ve yazım hataları, ses olayı hataları, bağlama unsuru hataları olmak üzere sekiz ana başlık, 30 alt başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla Maxqda nitel analiz programındaki öğrencilerin yaptıkları hatalara ilişkin veriler programdan alındı. Böylece belirlenen hata türlerinde kaç öğrencinin hata yaptığı, en az ve en çok hangi konuda hata yapıldığı yani hata sıklıkları belirlendi.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında görülen dil hataları: Söz dizimi, eklerin kullanımı, kelime seçimi, ses olayları, bağlama unsurları, ses ve yazım ile ilgili hatalar olmak üzere altı ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir.

1. **Söz dizimi hataları:** Bu bölümde doğru cümle kullanma, tamlama eklerinin kullanımı, özne ve yüklem uyumsuzluğundan kaynaklanan hatalar değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Yazılı Anlatımda Görülen Söz Dizimi Hataları

Söz dizimi konuları	N	En az	En çok	Toplam
1. Kurallı cümle kullanma	5	1,00	3,00	7,00
2. Özne yüklem uyumsuzluğu	2	1,00	1,00	2,00
3. Birleşik cümle kullanma	1	1,00	1,00	1,00
4. Belirtili isim tamlaması	4	1,00	1,00	4,00
5. Belirtisiz isim tamlaması	14	,00	1,00	3,00

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin en çok kurallı cümle (f 7); en az ise birleşik cümle kullanma hatası (f 1) yaptıkları belirlenmiştir. Yapılan hatalarla ilgili tipik örnekler aşağıda verilmiştir:

1. Bildim vaktim zor geçecek (K15). *Vaktimin zor geçeceğini anladım.*
 2. **İnsan** maalesef yalnız **kalmışlardır** (K1). *İnsanlar maalesef yalnız kalmışlardır.*
 3. Hata **yaparsınız** sonra onu **düzelteceksiniz** (K3). *Hata yaptıktan sonra onu düzeltirsiniz.*
 4. **İnsan** doğması (K1). *İnsanın doğması, Eğitim yararları çok (K7). Eğitimin yararları çok, Kendi vatanında bulunmayan **bilimi** oraya götürülmesi (K8). Kendi vatanında bulunmayan bilimin oraya götürülmesi.*
 5. Büyük iş **adamlar** (K8). *Büyük iş adamları, Hazırlık **sınıfa** giriyor (K9). Hazırlık sınıfına gidiyor.*
2. **Eklerin Kullanımı:** Bu bölümde isim, fiil çekim ekleri ile yapım eklerinden fiilimsilerin doğru kullanılmamasından kaynaklanan hatalar değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 2.

Yazılı Anlatımda Görülen İsim Çekim Ekleri Hataları

İsim çekim ekleri	N	En az	En çok	Toplam
1. Yönelme durum eki	10	1,00	4,00	18,00
2. Ayrılma durum eki	1	1,00	1,00	1,00
3. Belirtme durum eki	14	,00	3,00	19,00
4. Bulunma durum eki	14	,00	2,00	8,00
5. İyelik eki	3	1,00	1,00	3,00

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin en çok belirtme durum eki (f 19); en az ise ayrılma durum eki hatası (f 1) yaptıkları belirlenmiştir. Bu hatalarda öğrenciler genellikle ya o durum ekini kullanmaması gerektiği yerde kullanmış ya da kullanması gerektiği yerde kullanmamıştır. Tipik örnekler aşağıda verilmiştir:

1. **Kendime** suçlu hissettim (K2). *Kendimi suçlu hissettim.* Başka **ülke** gidiyorlar (K3). *Başka ülkeye gidiyorlar.* Yeni **arkadaşlara** tanışabilirsiniz (K7). *Yeni arkadaşlarla tanışabilirsiniz.* **Kişiyi** geliştirmek için önemli (K7). *Kişiyi geliştirmek için önemli.* Yurt dışından **gelenler** cazip (K8). *Yurt dışından gelenlere cazip.* **Üniversite** gideceğim (K12). *Üniversiteye gideceğim.* **Türkiye** geldim (K12). *Türkiye'ye geldim.*
2. Ülkenin **doğası** faydalıyorlar (K1). *Ülkenin doğasından faydalıyorlar.*
3. Olumsuz **durumları** karşılaşılabiliyor (K1). *Olumsuz durumlarla karşılaşılabiliyor.* Eğitim insanın **hayatı** geliştirmek için önemli bir kelimedir (K2). *Eğitim insanın hayatını geliştirmesi için önemli bir kelimedir.* **Kendim** ülkede hissediyorum (K2). *Kendimi ülkemde hissediyorum.* Gerçek eğitimi ve **sertifikam** kendi ülkemden aldım (K2). *Gerçek eğitimi ve sertifikamı kendi ülkemden aldım.* Yeni ülkelerin **dili** öğrendiğiniz zaman (K5) *Yeni ülkelerin dilini öğrendiğiniz zaman.* Benim günlük yaşam **bu** gerektiriyor (K6). *Benim günlük yaşam bunu gerektiriyor.*
4. Başka bir **ülkede** yerleşiyorlar (K1). *Başka bir ülkeye yerleşiyorlar.* Eğitim **hayatımda** devamıdır (K2). *Eğitim hayatımın devamıdır.* Günümüzde çok fazla öğrenciler eğitim almak için **yurt dışında** gidiyorlar (K3). *Günümüzde çok fazla öğrenci eğitim almak için yurt dışına gidiyor.* Bir öğrenci başka bir **ülke** tıpa girebilir (K9). *Bir öğrenci başka bir ülkede tıpa girebilir.* Ben **Londra** yaşamak için çok güzel eğitim almak (K11). *Ben Londra'da yaşamak için çok güzel bir eğitim aldım.*
5. Kendimi **ülkede** hissediyorum (K2). *Kendimi ülkemde hissediyorum.* Ben ailemle **geldiği** için az sorun yaşadım (K3). *Ben ailemle geldiğim için az sorun yaşadım.* Benim günlük yaşam **bu** gerektiriyor (K6). *Benim günlük yaşamım bunu gerektiriyor.*

Tablo 3.

Yazılı Anlatımda Görülen Fiil Çekim Ekleri Hataları

Fiil çekim ekleri	N	En az	En çok	Toplam
1. Kip eki	3	1,00	2,00	4,00
2. Şahıs eki	1	1,00	1,00	1,00

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin en çok kip (f 4); en az ise şahıs eklerinde (f 1) hata yaptıkları belirlenmiştir. Tipik örnekler aşağıda verilmiştir:

1. Eğer farklı yerde eğitim alırsınız sonra tekrar ülkenize döneceksiniz (K3). *Farklı yerde eğitim aldıktan sonra tekrar ülkenize dönersiniz.* Seneye bu dili tamamladığında ben mutlu **hissediyorum** (K6). *Seneye bu dili öğrendiğimde kendimi mutlu hissedeceğim.* İki yıl önce ben Türkiye’de hiç Türkçe **bilmedim** (K6). *İki yıl önce ben Türkiye’deyken hiç Türkçe bilmiyordum.* Ben Londra yaşamak için çok güzel **eğitim almak** (K11). *Güzel eğitim almak için Londra’da yaşadım.* Bitkten sonra Arapça **çalışıyorum** (K13). *Bittikten sonra Arapça çalışacağım.*
2. Ben Londra yaşamak için çok güzel eğitim **almak** (K11). *Ben Londra’da yaşamak için çok iyi bir eğitim aldım.*

Tablo 4.

Yazılı Anlatımda Görülen Fiilimsi Ekleri Hataları

Fiilimsiler	N	En az	En çok	Toplam
1. İsim fiil eki	3	1,00	2,00	4,00
2. Sıfat fiil eki	4	1,00	3,00	8,00
3. Zarf fiil eki	,00	1, 00	1, 00	1,00

Tablo 4 incelendiğinde öğrenciler en çok sıfat fiil eki hatası (f 8); en az ise zarf fiil hatası (f 1) yapmışlardır. Tipik örnekler aşağıda verilmiştir:

1. Özlemek sonduruyorlar (K2). *Özlem gideriyorlar.* Dil **öğrenmekten** sonra (K2). *Dil öğrendikten sonra.* Başka dil **çalışıyor** lazım (K13). *Başka dil öğrenmek lazım.*
2. Kültür **oldu** için (K2). *Kültür olduğu için.* **Dedileri** gibi (K2). *Dedikleri gibi.* **Geldileri** için (K3). *Geldikleri için.* Türkiye’de **çalışıyorlar** için zor şartlar (K13). *Türkiye’de çalışanlar için şartlar zor.* Okul **bitten** sonra (K13). *Okul bittikten sonra.* Arapçada Türkçe **önemli değil için** (K13). *Arapçada Türkçe önemli olmadığı için.*
3. **Şiyer** çalışıyorum. (K13) *Şiyer olarak çalışıyorum.*
4. **Kelime Seçimi Hataları:** Bu bölümde cümle kurulurken doğru isim ve fiil seçmemekten kaynaklanan hatalar değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Yazılı Anlatımda Görülen Kelime Seçimi Hataları

Kelime türü	N	En az	En çok	Toplam
1. Fiil seçimi	6	1,00	3,00	12,00
2. İsim seçimi	4	1,00	3,00	6,00

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin en çok fiil seçimi (f 12); en az isim seçimi hatası (f 6) yaptıkları belirlenmiştir. Tipik örnekler aşağıda verilmiştir.

1. Geldikten sonra her şey **değiştirdi** (K2). *Geldikten sonra her şey değişti.* Özlemek **sonduruyorlar** (K2). *Özlem gideriyorlar.* Türkiye’de farklı arkadaşlarla **tanıştırdım** (K2). *Türkiye’de farklı arkadaşlarla tanıştım.* Yeni kültür **bulunduğunda** (K5). *Yeni kültürle karşılaştıldığında.* İnsanlar ile **davranarak** arkadaşınız olur (K5). *İnsanlarla iletişim kurarak arkadaşınız olur.* Bir **adım yaptık** (K8). *Bir adım attık.* Türkiye’de çok şey **bildim** (K14). *Türkiye’de çok şey öğrendim.* Türkçe **öğretmek** için Tömer girdim (K14). *Türkçe öğrenmek için Tömere girdim.*
2. **Hastalık hezmetleri** (K1). *Sağlık hizmetleri.* Ücreti **pahalı** (K3). *Ücreti yüksek.* **Hayatın olumu** (K3). *Hayat şartları.* **Kaçırmaz** fırsat (K3). *Kaçırılmayacak fırsat.* Bunu **içlikle** söylüyorum (K8). *Bunu içtenlikle söylüyorum.* Farklı **halk**, farklı **laf** (K15). *Farklı millet, farklı dil.*
4. **Ses ve Yazım Hataları:** Bu bölümde ses ve yazımdan kaynaklanan hatalar değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Yazılı Anlatımda Görülen Ses ve Yazım Hataları

Sesler/harfler	N	En az	En çok	Toplam
1. -o,-ö	2	1,00	1,00	2,00
2. -u,-ü	2	1,00	1,00	2,00
3. -ı,-i	7	1,00	3,00	11,00
4. -a,-e	5	1,00	3,00	10,00
5. -e,-i	7	1,00	4,00	11,00
6. -ğ,-y	1	1,00	1,00	1,00
7. -b,-p	1	1,00	1,00	1,00
8. -s,-ş	1	1,00	1,00	1,00
9. kelimenin yanlış yazımı	12	1,00	5,00	28,00

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin en çok kelimenin yazımında (f 28); en az ise “-ğ,-y/-b,-p/-s,-ş” hatası (f 1) yaptıkları belirlenmiştir. Tipik örnekler aşağıda verilmiştir:

1. **Soylediğimiz** gibi hayatımız hayal ettiğimiz gibi devam etmeyebilir (K1). *Söylediğimiz gibi (Arapçada ince ünlülerin olmamasından dolayı). Eğitim insanın hayatı geliştirmek için önemli bir kelimedir (K2). Eğitim insanın hayatını geliştirmesi için önemli bir kelimedir.* Hocalar dersi anlatırken anlıyorum eğlencili hayatıma geri **donda** (K2). *Hocalar ders anlattığında eğlenceli hayatıma geri döndüğümü anlıyorum.*
2. Ne kadar olursa olsun insan **gurbetlik çeker** (K1). *Ne kadar olursa olsun insan gurbetlik çeker.* Hocalar dersi anlatırken anlıyorum eğlencili hayatıma geri **donda** (K2). *Hocalar ders anlattığında eğlenceli hayatıma geri döndüğümü anlıyorum.* Türkçe (K13). *Türkçe.*
3. Farklı bir **hayattır** (K2). *Farklı bir hayattır.* Dil öğrenmekten sonra her şey **değiştirdi** (K2). *Dil öğrendikten sonra her şey değişti.* Bu ülkede insanlar nasıl yaşıyorlar ne **istiyorlar** (K2). *Bu ülkede insanlar nasıl yaşıyorlar ne istiyorlar.* Bu gerçekten kaçırmaz bir **fırsat** (K3). *Bu gerçekten kaçırılmayacak bir fırsat.* Burada eğitim çok **kalıtalı** (K3). *Burada eğitim çok kaliteli.* O kadar güzel olaylar **yaşarsınız** ki (K5). *O kadar güzel olaylar yaşarsınız ki.* **Yanı** mesela bir kişi (K9). *Yani mesela bir kişi.*
4. Günümüzde çok **fazle** öğrenciler eğitim almak için yurt dışında gidiyorlar (K3). *Günümüzde çok fazla öğrenci eğitim almak için yurt dışına gidiyor.* Bu **devranış** için farklı sebepler var (K3). *Bu davranış için farklı sebepler var.* Burada eğitim çok **kalıtalı** (K3). *Burada eğitim çok kaliteli.* **Malezye'ye** gittim (K7). *Malezya'ya gittim,* **Bazan** da yemek farklı olduğu için rahatsız hissediyorlar (K7). *Bazen de yemek farklı olduğu için rahatsız hissediyorlar.* Tömar (K13). *Tömer.*

5. Farklı ülkelerden gelmişler ama **kardış** gibi yaşıyorlar (K2). *Farklı ülkelerden gelmişler ama kardeş gibi yaşıyorlar.* Kendime garip **hessettim** (K2). *Kendimi garip hissettim.* Tuhaf **fikerler** bana geldi. (K2-K11). *Aklıma tuhaf fikirler geldi.* Hocalar dersi anlatırken anlıyorum **eğlencili** hayatıma geri dondu (K2). *Hocalar ders anlattığında eğlenceli hayatıma geri döndüğümü anlıyorum.* Müthiş (K3). *Müthiş.* **Yane** çok mutluyum (K6). *Yani çok mutluyum.* Bir **üniversitiden** mezun olmak iş ararken sizi bir adım öne geçirir (K10). *Bir üniversiteden mezun olmak iş ararken sizi bir adım öne geçirir.* **Ofes** çalışacağım (K12). *Ofiste çalışacağım.* Türkçe **ehtiac yok** (K13). *Türkçeye ihtiyaç yok.*
6. Orada hayat zor çünkü içecek ve yemek **deyiştirecek** (K12). *Orada hayat zor çünkü içecek ve yemek değişecek.*
7. Bu sebeble (K13). *Bu sebeple.*
8. **Şiyer** çalışıyorum. (K13) *Siyer çalışıyorum.*
9. Turkce (K13). *Türkçe.* Türkçe **ehtiac yok** (K13). *Türkçeye ihtiyaç yok.* **Eğtim** alırken farklı arkadaşlarla tanıştırdım (K2). *Eğitim alırken farklı arkadaşlarla tanıştım.* Başk yerde çalışıyorlar (K3). *Başka yerde çalışıyorlar.*
5. **Ses Olayları:** Bu bölümde ses olaylarının gerçekleştirilmemesinden kaynaklanan hatalar değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Yazılı Anlatımda Görülen Ses Olayı Hataları

Ses olayları	N	En az	En çok	Toplam
1. Ünsüz yumuşaması	2	1,00	1,00	2,00
2. Ünlü daralması	3	1,00	2,00	4,00

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin en çok ünlü daralması (f 4); en az ise ünsüz yumuşaması hatası yaptıkları belirlenmiştir. Tipik örnekler aşağıda verilmiştir:

1. **Üniversite** giteceğim (K12). *Üniversiteye gideceğim.* **Memleketim** giteceğim (K13). *Memleketime gideceğim.* Arkadaşlarını aileni **özliyorsun** (K5). *Arkadaşlarını aileni özliyorsun.*
2. Farklı yaşam tarzları bakış açımızı genişleticektir (K10). *Farklı yaşam tarzları bakış açımızı genişletecektir.* Torunlarımıza bile **anlatıcağımız** anılar biriktireceğiz (K10). *Torunlarımıza bile anlatacağımız anılar biriktireceğiz.* Her şey yeni **başlıyacağım** (K12). *Her şeye yeniden başlayacağım.*

6. **Bağlama Unsuru Hataları:** Bu bölümde bağlama unsurlarının hata kullanılmasından kaynaklanan hatalar değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Yazılı Anlatımda Görülen Bağlama Unsuru Hataları

Bağlama unsurları	N	En az	En çok	Toplam
1. Bağlaç	3	1,00	1,00	3,00
2. ile edatı	5	1,00	1,00	5,00

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin en çok ile edatı (f 5); en az ise bağlaç (f 3) hatası yaptıkları belirlenmiştir. Tipik örnekler aşağıda verilmiştir:

1. Hem onlarla dışarı çıkacaksınız **ne** şaşıracaksınız **ne de** bilip öğreneceksiniz (K5). *Hem onlarla dışarı çıkarsınız hem şaşırır hem de bir şeyler öğrenirsiniz.* Hayat çok güzel **ve** çok ucuz ve eğlenceli (K6). *Hayat çok güzel, ucuz ve eğlenceli.*

2. **Onlarla** şaka yaparsınız (K5). *Onlara şaka yaparsınız.* Yeni **insanlar** tanıştım (K6). *Yeni insanlarla tanıştım.* **Benimle** böyle oldu (K9). *Bana böyle oldu.* Yurt dışında eğitim güzle çünkü insanlar **tanışmak** için (K11). *Yurt dışında eğitim insanlarla tanışmak için iyi.* Yeni **arkadaşlar** tanıştım (K14). *Yeni arkadaşlarla tanıştım.*

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Hata yapmak dil öğrenmenin doğasında olup hatalar hem öğretmene öğretimini ve öğretim araçlarını planlamada hem de öğrenciye kendisi için öğrenme stratejisi belirleme ve hatalarını gösterme açısından yol göstericidir. Bu nedenle hata çözümlemesi çalışmaları önemlidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatım hataları: s-Söz dizimi, eklerin kullanımı, kelime seçimi, ses olayları, bağlama unsurları, ses ve yazım ile ilgili hatalar olmak üzere altı ana konu ve bunların altında yer alan 30 alt başlıkta değerlendirilmiştir.

Söz dizimi konusu ile ilgili hatalar 5 ana konu altında incelenmiş olup öğrenciler sırasıyla en çok kurallı cümle kullanma hatası (f 7), belirtili isim tamlaması hatası (f 4), belirtisiz isim tamlaması hatası (f 3) yaparken; en az sırasıyla özne yüklem uyumsuzluğu (f 2), birleşik cümle kullanma hatası (f 1) yapmıştır. Türkçede kurallı bir cümlenin öge dizilişi sırasıyla *özne, nesne ve yüklem*dir. Arapçada ise *yüklem, özne ve nesne* şeklindedir. Örneğin Türkçedeki “Okula gitti.” cümlesi Arapçada zahebe ile’l-medrese (ذهب الى المدرسة), *gitti+o+okula* şeklinde bir söz dizimi vardır. Bu da göstermektedir ki öğrencilerin devrik cümle kurma hataları ana dillerindeki söz dizimini Türkçeye aktarmalarından kaynaklanmaktadır.

İsim tamlamalarında ise Türkçedekinin aksine Arapçada önce tamlanan, sonra tamlayan gelir ve ek tamlayanda değil tamlanandadır. Örneğin evin kapısı, Arapçada babü'l-beyt (باب البيت) şeklindedir. Tamlayan isim (ev) takısızdır. Bu nedenle öğrenciler belirtili isim tamlamalarında tamlayan (muzaf) ekini yazmamaktadırlar. Arap öğrenciler kendi dillerinin söz dizimi kurallarına göre düşünerek Türkçe cümle oluşturdukları için (Gürler, 2019; Özarslan, 2018; Şihanlıoğlu, 2021) devrik ve/veya eksiltili cümle kurabilmektedirler.

İsim çekim konusu ile ilgili hatalar 5 ana konu başlığı altında incelenmiştir. Öğrencilerin sırasıyla en çok belirtme durum eki hatası (f 19) yapmaktadır. Örneğin evi gördüm yerine *ev gördüm* (رأيت البيت veya رأيته بيت) yazmaktadırlar bunun nedeni Arapçada el- (ال) belirtme ekidir ve bilinen bir nesneyi, evi tarif eder, genel bir nesneden bahsedildiğinde kullanılmaz. Öğrencilerin burada da ana dillerindeki kuralı Türkçeye aktardıkları söylenebilir.

Öğrencilerin, yönelme durum eki (f 18), bulunma durum eki (f 8); en az sırasıyla iyelik eki hatası (f 3), ayrılma durum eki hatası (f 1) yaptıkları belirlenmiştir. Başka ülkeye gidiyorlar yerine *başka ülke gidiyorlar*, otobüsle geldim yerine *otobüste geldim* yazmalarının nedeni Arapçada isim çekim eklerinin be- (-I), min- (DAn), 'an- (-DAn), ilâ- (-A), alâ (üstünde,-DA, için), fi- (ile, içinde,-DA), elbâ- (ile), li'l- (-A, için), kel- (gibi) (من، إلى، عن، على، في، الباء، اللام، الكاف) duruma göre birden fazla işlevde kullanılabilmesi ve Türkçede bunlardan hangisini kullanacaklarına karar verememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Arapçanın lehçelerinde görülen farklı söyleyişler de öğrencilerin yazım hatalarının bir başka nedeni olabilmektedir. Örneğin (ilel-, alel-) yönelme ve bulunma (bil-, fil) durum eklerini bazen Türkçedeki bulunma durum eki ile karıştırdıkları belirlenmiştir. Bu iki kullanımın ikisi de nesnenin durumu ile ilgili olduğu için öğrencilerin bu iki durumun farklı anlam oluşturma biçimini kavrayamadıkları söylenebilir. Sözlü anlatımda "nereye gidiyorsun?" soruna Türkçe "okula" diye cevap verilirken Arapça belli bir yer olduğu için "al-medere (المدرة)" yani "okul" diye isim çekim eki kısaltılır. İsimler bu gibi durumlarda Arapçada yalın hâlde kullanılmaktadır. Bu da öğrencilerin hata yapmasının bir başka nedeni olarak düşünülebilir. Gürler (2019)'ın çalışmasında da Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarında durum eki ile ilgili yapmış oldukları hatalarda en çok belirtme eki ile yönelme ekini birbirinden ayırmada sorun yaşadıkları görülmüştür. Özarslan (2018)'ın çalışmasında ise durum eklerinin eksik, gereksiz ya da birbiri yerine kullanıldığı belirlenmiştir. Şihanlıoğlu (2021)'nin çalışmasında ise bu çalışma sonuçlarından farklı olarak öğrencilerin iyelik eki kullanım hatalarının diğer ek kullanım hatalarından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni Arapçada cümle veya tamlama sonunda bu eklerin düşürülmesidir. Örneğin "Ahmet'in arabası" Arapçada "seyyarat Ahmed (سيارة احمد)" şeklindedir. İki isim de yalın olarak kullanılır. Bu nedenle öğrencilerin isim çekim eklerinde yaptıkları hataların temelinde ana dillerindeki kuralları ikinci dile aktarmalarının yattığı söylenebilir.

Fiil çekim hataları ise 2 konu başlığı altında değerlendirilmiştir. En çok kip eki hatası (f 4) görülürken en az şahıs eki hatası (f 1) görülmüştür. Güler (2019)'ın çalışmasında da öğrencilerin gelecek zaman eki yerine şimdiki zaman eki kullandıkları görülmüştür. Bu durumun sebebi Arapçada gelecek zamanın olmaması bunun yerine şimdiki zamanın kullanılmasıdır. Ayrıca basit ve bileşik zamanlarda Türkçedeki gibi bir ayırım da yoktur. Arapçada haber kipleri mazi ve muzari ana başlığı altında ele alınır. Mazi geçmiş zamanı, muzari şimdiki ve gelecek zamanı karşılar (Özarslan, 2018). Dolayısıyla Arapçada fiilin yapısında gelecek zaman çekimi olmadığından zaruri durumlarda fiilin başına (sin) getirilerek yapılır. Öğrenciler bunun Türkçe için de aynı olduğunu düşünüp bu zaman ekini kullanamayabilmektedirler. Türkçe haber kipleri konusunun öğrencilerce tam anlaşılmadığı söylenebilir.

Fiilimsi ekleri hataları 3 konu başlığı altında incelenmiş olup öğrenciler sırasıyla en çok sıfat fiil hatası (f 8), isim fiil eki hatası (f 4) yaparken en az zarf fiil eki hatası (f 1) yapmışlardır. Bu anlam oluşturma konusu bağlama uygun kelime seçimi ile de ilgilidir. Öğrencilerin kelime seçimi hataları ise 2 ana konu başlığı altında incelenmiş olup öğrenciler en çok fiil seçimi hatası (f 12) yaparken; en az isim seçimi hatası (f 6) yapmıştır. Örneğin "özlem gideriyorlar" yerine "özlemek söndürüyorlar", yazmaktadırlar. Çünkü bu deyim Arapça اطفاء نار الشوق yani "özlem ateşini söndürmek" anlamına gelir. Bu durum, öğrencilerin hem anlam olarak Arapça düşündüklerini hem de Türkçe eş görevli fiilimsilerin (-mA,-mAk) kullanımı ile ilgili yeteri kadar deneyim kazanmadıklarını göstermektedir. Özarslan da (2018) çalışmasında Arap öğrencilerin sıfat fiil, isim fiil ve zarf fiil eki hatası yaptıklarını belirlemiştir.

Yazılı anlatımda görülen ses ve yazım hataları 9 ana konu başlığı altında incelenmiştir. Öğrenciler sırasıyla en çok kelimenin yanlış yazımı (f 28), harflerin/seslerin yanlış yazımı: -ı,-i (f 11), -e,-i (f 11), -a,-e (f 10) yaparken; en az sırasıyla -o,-ö (f 2), -u,-ü (f 2), -ğ,-y (f 1), -b,-p (f 1), -s,-ş (f 1) hatası yapmışlardır. Şahin (2020) ve Özarslan (2018)'ın çalışmalarında Arap öğrencilerin genellikle sesletim açısından birbirleriyle benzerlik gösteren ünlü ve ünsüzleri birbirine karıştırdıkları, noktalı ünlülerin de noktalarını koymadan yazdıkları ve ünlü uyumlarına dikkat etmedikleri belirlenmiştir. Bu durum, Arapçada ince ünlü bulunmaması, bunun yerine öğrencilerin kelimeleri esre ve üstün kuşaklarını kullanarak sesletmeleri ile ilgilidir. Ayrıca kelimenin kalınlık incelik uyumuna göre hangi eki alacağına da karar veremeyebilmektedirler. Ayrıca yarım ses olan -ğ harfinin y gibi sesletilmesi, Arapçada p harfinin olmayıp yerine b kullanılması kısaca alfabe farklılıkları hatalı kullanımlara neden olmuştur. Şıhanlıoğlu (2021) ise çalışmasında Arap öğrencilerin en çok eksik harf kullanım hatası, daha sonra sırasıyla kalınlık incelik uyumu ve -ı,-i seslerinin karıştırılmasından kaynaklı hatalar yaptıklarını belirlemiştir.

Ses olayları hataları 2 ana konu başlığı altında incelenmiş olup öğrenciler en çok ünlü daralması (f 4), en az ise ünsüz yumuşaması kuralı hatası (f 2) yapmıştır. Öğrencilerin iki ünlü arasında kalan sert ünsüzlerde yumuşama kuralını öğrenemedikleri söylenebilir. Şahin (2020) de çalışmasında Arap öğrencilerin ünsüz yumuşaması, Özarslan (2018) ise ünsüz yumuşaması ve ünlü daralması kuralı hataları yaptıklarını belirlemiştir.

Bağlama unsuru hataları 2 ana konu başlığı altında incelenmiş olup öğrenciler en çok ile edatı hatası (f 5), en az ise bağlaç hatası (f 3) yapmıştır. Arapçadaki vasıta Türkçedeki ilgiye denk geldiğinden öğrenciler bu konuda hata yapabilmektedirler. Özarslan (2018), Şahin (2020), Şıhanlıoğlu (2021)'nin da çalışmalarında Arap öğrencilerin bağlaç ve edat kullanımında hata yaptıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak yeni bir dil öğrenme beraberinde dil hatalarını da getirmektedir. Öğrencilerin ana dillerinin yapısı ve kuralları yeni bir dil öğrenildiğinde hedef dile ket vurabilmektedir. Arapça ve Türkçenin kurallı cümledeki öge dizilişi, tamlama oluşturma biçimi, durum eklerinin farklı kullanımı, zaman eklerinin farklılaşması, iki dilde farklı ünlülerin bulunması, yazım ve imla kurallarının farklı olması vb. nedenler Arap öğrencilerin Türkçe öğrenirken hata yapmalarına neden olmaktadır. Dil ediniminde kritik evreler vardır. Farklı bilim adamlarınca bu evrenin yaş aralığı değişse de ergenlikle beraber (Lenneberg, 1967) son bulduğu konusunda bir uzlaşma vardır. Bu nedenle Türkçe öğrenen öğrencilerin yaş ortalamaları düşünüldüğünde genellikle bu öğrenciler lise ve sonraki düzeyde Türkçe öğrenmeye başladıklarından kritik evreyi geçmişlerdir ve bu yüzden ikinci dili ana dillerinin kuralları üzerinden öğrenmektedirler. Dolayısıyla öğrenilen dilde ana dilin kuralları görülür bu da dil kullanım hatalarına neden olabilmektedir. Hata analizi çalışmaları var olan hataların ve nedenlerinin belirlenip öğretmenlerin materyal, etkinlik vb. hazırlarken bu konulara dikkat etmesi, hedef kitleyi tanıması, diller arasında bağlantı kurulabilmesi ve hataların en aza indirilebilmesi açısından önemlidir (Kaya ve Tekin, 2024). Ayrıca Arap öğrencilerin dil öğrenirken yaptığı hataları en aza indirmek için söz dizimi, eklerin kullanımı, kelime seçimi, ses olayları, bağlama unsurları, ses ve yazım ile ilgili konulara yönelik ders araçlarında yeteri kadar alıştırmaya çalışmalarına yer verilebilir. Derslerde özellikle yazılı anlatım çalışmalarında dönüt düzeltme çalışmalarıyla öğrencilerin bu kuralların farkına varmaları sağlanabilir. Bunun için öğretim araçlarında yazılı anlatım çalışmalarına yeteri kadar yer ayrılabilir. Bağlama uygun kelime ve deyim seçimi yazılı ve sözlü anlatım için önemlidir. Bunu geliştirmek içinse hem öğretici hem de eğlenceli olan Lumi, Edpuzzle, Kahoot, Wordwall, Animaker, Plotagon vb. Web 2.0 araçları derslerde kullanılabilir. Bunlar öğrencilerin hem söz varlığını zenginleştirir hem de bağlama uygun kelime seçme becerilerini geliştirebilir. Ayrıca tüm bu araçlar öğrencilerin dil becerilerini de geliştirebilir.

Kaynakça/Reference

- Adalar, Subaşı, D. (2010). TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Akbaba, R. S., Yalçın, S. K. (2016). 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde görülen hataların sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1320-1338.
- Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altaş Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hâl ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16(Özel Sayı I), 166-170.
- Aytan, T., Güney, N. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar (Yıldız TÖMER örnekleme). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 275-288.
- Bayazıt, (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları sözdizimi hatalarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 130-140.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *ZfWT*, 6(2), 335-349.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Council of Europe (2020), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.
- Çangal, Ö. ve Başar, U. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde ad durum eklerinin yan işlevlerinin öğretilmesi. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 7(19), 155-189. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/43415/529195>
- Gürler, (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata çözümlemesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
- Heydari, P. & Bagheri, M.S. (2012). Error analysis: sources of L2 learners' errors. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1583-1589.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 619-649.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3,4,5,6,7,8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* (ss. 21-43). Pegem Akademi.

- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı. H. Karatay (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi*. (ss. 411-471). Pegem Akademi.
- Kaya, S. (2023). *Teknoloji destekli eğitimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Kaya, S. ve Tekin, G. (2024). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Macar öğrencilerin yazılı anlatım hataları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)*, 24(2), 1076-1095. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407542>
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Msakhradze, M. (2019). *Türkçe ad durum eklerinin Gürcü öğrencilere öğretiminde karşılaşılan sorunlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Richards, J. (1970). *A non-contrastive approach to error analysis*. TESOL Convention.
- Sridhar, S. N. (1975). Contrastive analysis, error analysis and interlanguage: Three phases of one goal? *Studies in language learning*, 1, 1-35.
- Şahin, F. (2020). Suriyeli ilköğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hataların incelemesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 39-68.
- Şihanlıoğlu, Ö. (2021). *Türkiye'deki Suriyeli geç iki dilli bireylerin yazılı anlatımları üzerine bir hata analizi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tiryaki, E. N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin metin oluşturma becerilerinin ve sorunlarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 21-32.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, F. Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezinde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının "yanlış çözümleme yöntemine göre değerlendirilmesi, *International Journal of Language Academy*, 3(1), 113-126.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The acquisition and effective and functional use of the writing skill, which is one of the four basic language skills, productive language skills, which means individuals express their feelings and thoughts in writing according to the rules of their native language (Karatay, 2020), is slower and later than other skills. In writing skills, some cognitive processes are required, such as knowing the rules of spelling and punctuation, having access to writing tools, thinking about the subject to write, and organizing the subject in his mind. This puts some burden on the student.

Writing is a complex process, even in a native language. Undoubtedly, it becomes more difficult when learning a language as a foreign language (Heydari and Bagheri, 2012). In teaching Turkish as a foreign language, writing education begins with teaching the alphabet at the basic level. Then it continues with phonemic awareness, vocabulary teaching exercises, sentence formation, and text creation exercises (Tiryaki, 2017). Text writing exercises vary at all levels, but students' writing proficiency varies. For example, at the A1 level, a student can write about where he or the people he imagines live and what they do using simple idioms and sentences, while at the A2 level, he can write something about people, places, professions, or educational experiences, including daily topics from his own social environment, by making interconnected sentences. Although the student's proficiency increases as the language level progresses, mistakes that can be seen in basic-level students can still be seen in a C1-level student. In summary, even if a student's language level improves, some language errors may continue (Akbaba and Yalçın, 2016; Altaş Özkan, 1992; Çangal and Başar, 2018; Kaya, 2023; Msakhradze, 2019). The reasons for these errors may be the influence of the student's native language on the target language, overgeneralization, unawareness of rule restrictions, incomplete application of rules, and incorrect conceptualization (Richards, 1970).

The skill, which employs cognitive and physical processes together, needs to be developed both in teaching Turkish as a native language and as a foreign language. For this purpose, it is necessary to first determine the mistakes students make in writing skills, their reasons, and the places where they have difficulty, and then treat them with the right methods and techniques. For this reason, this study aimed to determine the errors seen in the written expressions of Arab students learning Turkish as a foreign language. When the error analysis studies conducted in the literature are examined, writing errors (Aytan and Güney, 2015; Bayazıt, 2018; Gürler, 2019; Yılmaz and Bircan, 2015) and writing problems in various languages are determined (Aydın, 2014; Boylu, 2014; İnan, 2014; İnce, 2006; Özarslan, 2018; Tiryaki, 2017). In this study, the written expression errors made by 15 C1 level Arab students studying at BAİBÜ TÖMER and their reasons were examined in detail, and the errors caused by the student's native language were examined. Although there are studies in the literature to determine Arab students' written expression errors (Adalar Subaşı, 2010; Alshirah, 2013; Bölükbaş, 2011; Şahin, 2020; Şihanlıoğlu, 2021), finding even a new error in each study is important in treating errors. In addition, one of the native languages of one of the researchers in this study is Arabic, and the reasons for the errors were compared in detail between the two languages.

2. METHOD

In this research, written expression errors of Arab students learning Turkish as a foreign language were examined. The content analysis method was used to examine students' errors. Content analysis aims to reach concepts and relationships that can explain the collected data. It tries to describe the data and reveal the facts that may be hidden in it. In content analysis, first, the data is coded, themes are found, codes and themes are arranged, and findings are defined and interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2018).

To determine the written expression errors of Arab students learning Turkish as a foreign language, in the first stage of the research, an EIT (error indicator table) was prepared to determine the errors and subcategories of errors. This table contains the main and subheadings of the topics that students frequently make mistakes in lessons. For example, under the main heading of syntax, there are "using regular sentences, subject-predicate incompatibility, using compound sentences, definite noun phrases, indefinite noun phrase errors". The opinions of three field experts were consulted to determine the main and subheadings of this table. Later, as the papers were examined during the process, the content of the EIT was expanded and narrowed according to the errors identified.

The document analysis technique was used as a data collection technique. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the facts and facts that are targeted to be investigated. It can be a stand-alone data method or can be used in conjunction with other data collection methods (Yıldırım & Şimşek, 2016). First, the error categories in EIT were entered into the Maxqda qualitative analysis program. Then, the student's written expression works were recorded in the same program. As the papers were examined, new categories were either added to the categories or categories in which the students did not make mistakes were removed. These categories were then read twice by three field experts to solidify the main and sub-themes within themselves.

Errors seen in students' written expression studies are under eight main headings, including syntax errors, noun inflection errors, verb inflection errors, phrasal errors, word choice errors, sound and spelling errors, sound event errors, linking element errors, under 30 subheadings. were classified and evaluated. For this purpose, data on the mistakes made by students in the Maxqda qualitative analysis program were taken from the program. Thus, how many students made mistakes in the specified error types, in which subject the least and most mistakes were made, in other words, the error frequencies were determined.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Written expression errors of Arab students learning Turkish as a foreign language were evaluated under six main topics and 30 subheadings: syntax, use of suffixes, word choice, edge effects, conjunctions-binding elements, errors related to sound and spelling.

Errors related to syntax were examined under 5 main topics, and the most common mistakes students made were using regular sentences (f 7), definite noun phrase errors (f 4), and indefinite noun phrase errors (f 3). At least, he made subject-verb incompatibility (f 2) and compound sentence errors (f 1).

Errors regarding noun conjugation have been examined under 5 main topics. The students make the most accusative case suffix errors (f 19).

Students' dative case suffix (f 18), locative case suffix (f 8); It was determined that they made at least possessive suffix errors (f 3) and ablative case suffix error (f 1), respectively.

Verb conjugation errors were evaluated under 2 topics. The tense suffix errors (f 4) were seen the most and the least personal suffix errors (f 1) were observed.

Verbal suffix errors were examined under 3 topics, and the students made the most verbal adjective errors (f 8), infinitive errors (f 4), and the least gerundium errors (f 1).

Sound and spelling errors seen in written expression were examined under 9 main topics. While students mostly misspelled words (f 28), misspelled letters/sounds are: -ı,-i (f 11), -e,-i (f 11), -a,-e (f 10); at least in order: -o,-ö (f 2), -u,-ü (f 2), -ğ,-y (f 1), -b,-p (f 1), -s,-ş (f 1).

Edge effects were examined under two main topics, and the students made the most vowel contraction (f 4) errors and, the least terminal devoicing errors (f 2).

Learning a new language also brings with it language mistakes. The structure and rules of students' native language can inhibit the target language when a new language is learned. The arrangement of elements in regular sentences between Arabic and Turkish, the way they form phrases, different use of case suffixes, differentiation of tense suffixes, presence of different vowels in the two languages, different spelling and spelling rules, etc. These reasons cause Arab students to make mistakes while learning Turkish. There are critical stages in language acquisition. Although the age range of this phase varies among different scientists, there is a consensus that it ends with adolescence (Lenneberg, 1967). Therefore, considering the average age of students learning Turkish, these students have generally passed the critical stage when they start learning Turkish at high school and later levels, and therefore they learn the second language through the rules of their native language. Therefore, the rules of the mother tongue are seen in the learned language, which can cause language usage errors. Error analysis studies identify existing errors and their causes and help teachers use materials, activities, etc. It is important to pay attention to these issues while preparing, to know the target audience, to establish connections between languages , and to minimize errors (Kaya and Tekin, 2024).

In order to minimize the mistakes made by Arab students while learning the language, sufficient practice exercises can be included in the course materials on topics related to syntax, use of suffixes, word choice, sound events, binding elements, sound, and spelling. Students can be made aware of these rules through feedback correction exercises, especially in written expression studies. For this reason, written expression studies can be given sufficient space in teaching tools.

Choosing words and expressions appropriate to the context is important for written and oral expression. To improve this, Lumi, Edpuzzle, Kahoot, Wordwall, Animaker, Plotagon, etc. which are both educational and entertaining web 2.0 tools can be used in courses. These can both enrich students' vocabulary and improve their ability to choose words appropriate to the context. Moreover, all these tools can also improve students' language skills.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.10.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/448

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'tır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, danışmanlık, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, veri analizi, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Yapılan Araştırmada hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.